

# オーストリアと日本の保育者養成課程の比較研究

—両国のシラバスの達成目標に着目して—

若山 育代・荒木 里緒

## The Comparing Learning Objectives on Syllabuses for Early Childhood Teacher Education in Austria and Japan

Ikuyo Wakayama, Rio Araki

本研究では、幼稚園教諭養成機関であるオーストリアのBAfEPの開講科目である“Didaktik”と、日本の幼稚園教諭養成課程の「課程論」と表記される科目を対象として、両科目の達成目標をタキシノミーによって比較することで両者の達成目標の特徴とそのレベルの相違を明らかにした。両科目の達成目標を比較した結果、“Didaktik”では「課程論」よりも高度な思考レベルの達成目標が設定されていることが明らかになった。また、“Didaktik”と「課程論」が1年生で開設されても、2年生で開設されても、また4年および5年生で開設されても、両科目で設定される達成目標のレベルに違いはなかったが、3年生でのみ“Didaktik”で「課程論」よりも高度な達成目標である「統合」が設定されていた。加えて、3年生の「課程論」は、3年生の“Didaktik”と比べると基礎思考レベルの「理解」がより多く設定されていた。この結果について、タキシノミーの理論的枠組みに基づいて「課程論」ではより高度な達成目標が設定されるべきであることを考察した。

**キーワード：**オーストリア，日本，保育者養成，シラバス，達成目標

**Key words :** Learning objectives, Syllabuses, Early Childhood Teacher Education, Austria, Japan

## I. 背景と研究の目的

### 1. 幼児教育におけるグローバルスタンダードの導入

21世紀の幼児教育者たちは、発達科学の興隆によって積み重ねられた知見を、実践のための標準化された基準として用いてきた。例えば、Bowlbyのアタッチメントなどの発達科学の研究知見が取り入れられて、乳幼児教育や乳幼児を育てる保護者を対象とした実践が行われるなどである<sup>1)</sup>。このように、21世紀の幼児教育では、発達科学の知見を取り入れることで、国や人種を越えて設定される標準的基準によって幼児教育の実践が行われるスタイルが築かれてきた。

また、発達科学の知見に基づくだけでなく、実証的

なデータに基づいて標準化された基準、すなわち、グローバルスタンダードを見出す取組みも活発に行われている。例えば、1997年のイギリスでは、幼児教育の無償化という政策決定のために、約3000人の子どもを対象として、子どもの発達に及ぼす就学前教育の質の影響が調査された。これをEPPE (Effective Provision of Preschool Education) プロジェクトと呼ぶが、その就学前教育の質の測定のために用いられたのがECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)<sup>2)</sup>である<sup>3)</sup>。このECERSを用いた保育環境の質の測定によって、質の高い保育環境で過ごした幼児は、そうでない幼児と比べて、小学校入学時点で問題行動

が少なかったことが明らかになった<sup>4)</sup>。この調査を受け、イギリスでは2010年9月から3歳児および4歳児への就学前教育の無償化（週15時間、年間38週分）を開始し、2014年9月からは社会経済的に困難な状況にある家庭の2歳児への就学前教育の無償化を開始した<sup>5)</sup>。なお、ECERSは2歳半から5歳の集団保育の保育環境の質を測定し、数値化する尺度である<sup>6)</sup>。ECERSは9か国語に翻訳され、また、その改訂版であるECERS-Rは6か国語に翻訳されており<sup>7)</sup>、このことから就学前教育の質の基準であるグローバルスタンダードとして機能しているといえるだろう。

また、ECERSが焦点化する保育環境だけでなく、保育プロセスの質を評価する基準であるSSTEW(Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being)<sup>8)</sup>も存在する。これは、思考を共有しつなげること(Sustained Shared Thinking:SST)と、情緒的な安定・安心(Emotional Well-being:EW)の両輪が子どもの発達を促すことを示す尺度である(埋橋, 2015)。SSTEWは、EPPEプロジェクトの姉妹プロジェクトとも呼ばれるREPEY(Researching Effective Pedagogy in the Early Years)プロジェクトにおいて開発された(埋橋, 2015)。なお、REPEYプロジェクトは乳幼児期の子どものスキルや知識、態度を育てるための効果的な幼児教育の方法を検討するイギリスでの調査である<sup>9)</sup>。より最近では、SSTEWは、8000人を対象としたイギリスの国家的な大規模調査SEED(The Study of Early Education and Development)においてもECERSとともに用いられている<sup>10)</sup>。このようにイギリスのみで行われた調査とは言え、多様な文化的価値を抱えるイギリス<sup>11)</sup>において、SSTEWが標準化された基準として用いられている事実がある。こうしたイギリスの調査に代表されるように、現在の幼児教育では、標準化された基準がグローバルスタンダードとして、ある国全体や世界の多くの国で共有され、それらに基づいて実践が計画されたり省察されたりするスタイルが存在している。

## 2. オーストリアと日本の保育者養成の比較の意義

一方、幼児教育の実践を行う専門家を養成する保育者養成の分野でもまた、グローバルスタンダードを抽出するための研究分野である国際比較研究<sup>12)</sup>が行われ、複数の国の保育者養成教育に関する制度的側面が比較されている。例えば、OECDはその加盟国を対象として、保育者養成教育を実施する学校種の比較を行っている。その結果、OECD加盟国35か国にブラジルとロシアを加えた37か国のうち、27か国が幼稚園教諭の養成をISCED 2011(International Standard

Classification of Education 2011)<sup>13)</sup>のレベル6、すなわち高校卒業後の大学レベルで行っていることが明らかになった<sup>14)</sup>。このように現在は、幼児教育だけでなく保育者養成教育でも国際比較研究が行われ、それによって保育者養成教育における国際的に共通する流れや傾向が浮き彫りにされつつある。

そうした現状を踏まえ、本研究ではオーストリアと日本の保育者養成課程科目の達成目標の比較を行う。両国を比較する理由は、オーストリアと日本の幼稚園教諭養成の制度面に大きな違いがあるためである。

まず、オーストリアの幼稚園教諭養成は、Bildungsanstalt für Elementarpädagogik(BAfEP)という学校で行われている。このBAfEPは、ISCED 2011のレベル3～4に位置づく学校種で、これは日本のおおむね中学校卒業後の高等学校にあたる学校種となる<sup>15)</sup>。BAfEPで学ぶ生徒は、そこで幼稚園教諭免許状を得るために必要となる単位を修得することに加え、卒業時に高等学校卒業兼大学入学資格試験のマトゥーラ試験(MATURA)に合格することで、幼稚園教諭免許状を取得することができる<sup>16)</sup>。

一方、日本の幼稚園教諭養成は、ISCED2011のレベル5に位置づく短期大学や専門学校から、ISCED2011のレベル6に位置づく大学、レベル7に位置づく大学院で行われている。このようにオーストリアと日本では、前者が幼稚園教諭養成をレベル3～4にあたる中学校卒業後の高等学校相当の学校種のみで行っているのに対し、後者ではレベル5～7という、高等学校卒業後の高等教育機関で養成を行っているという違いがある。

ところで、上述したOECDの調査からは、OECD加盟国35か国にブラジルとロシアを加えた37か国のうち、レベル3～4という高等学校段階のみで幼稚園教諭の養成を行っているのは、オーストリアだけであった。このように、国際的にも数少ない幼稚園教諭養成制度をもつオーストリアと、世界の制度的特徴と類似した特徴をもつ日本というように、両国の間には制度的な違いが存在する。

## 3. オーストリアと日本の保育者養成のカリキュラムと科目における達成目標の比較

こうした制度的な違いを受けて、田中<sup>17)</sup>はオーストリアの幼稚園教諭養成カリキュラムを紹介している。そこからはオーストリアの幼稚園教諭免許のために必要な科目群は、教養系科目や幼児教育の指導法などから構成され、日本とおおむね同じ構造になっていることが示唆されている。このように、これまでの研

究によって、オーストリアと日本の幼稚園教諭免許取得のためのカリキュラムを構成する科目群全体の傾向は比較ができるものの、一つひとつの科目でどのような事項が教授されているのか、すなわち、どのような達成目標が設定されているのかについての比較は行うことができていない。

達成目標とは、梶田<sup>18)</sup>によれば、身につけることが要求される特定の具体的な知識や能力のことである。オーストリアと日本の幼稚園教諭免許取得のためのカリキュラムにおける科目の達成目標を比較し、身に付けることが要求される知識や能力の類似点が明らかになれば、制度的背景が大きく異なる中でも共通する保育者養成教育において身に付けるべき学力の事項を示すことができるだろう。

4. 比較のためのツールとしてのタキソノミー

そこで、本研究では、両国の科目の達成目標を比較するためのツールとして、Bloomの教育目標分類（タキソノミー）を使用する。Krathwohl, Bloom & Masia<sup>19)</sup>をはじめとする研究チームは、タキソノミーによって、ある場所で行われた教育実践や研究の結果を、別の場所で行われたそれらの結果と関連付けて整理することができるとした。そのために、彼らは曖昧な教育目標ではなく、具体的で明確な教育目標を重視し、このタキソノミーを開発した。

さらにKrathwohlらは、そのような具体的で明確な教育目標を設定した後に、個々の教育目標を集めて分類し、さらに思考の難易度によって教育目標分類を高低でレベル化した。こうしてできあがったのが、3領域、すなわち認知的領域、情緒的領域、精神運動的領域のタキソノミーである（表1）。

表1 3領域のタキソノミー

領域	認知的領域	情緒的領域	精神運動的領域
高度思考レベル (High level thinking skills)	評価 Evaluation		
	統合 Synthesis	個性化 Characterization	自然化 Naturalization
	分析 Analysis	組織化 Organization	分節化 Articulation
	応用 Application	価値づけ Valuing	精密化 Precision
基礎思考レベル (Low level thinking skills)	理解 Comprehension	反応 Responding	巧妙化 Manipulation
	知識 Knowledge	受け入れ Receiving	模倣 Imitation

これまで、タキソノミーを用いてシラバスの達成目標の特徴を国際的に比較した研究はない。例えば、李・牧原<sup>20)</sup>は中国と日本の大学のIC（Intercultural Communication）教育に関するシラバスを研究対象とし、

それぞれのシラバスに記載される達成目標の特徴を明らかにしているが、タキソノミーを用いた比較ではない。李らは中国の大学のIC教育に関するシラバスに記載される達成目標は、7校に「IC意識を高める」や「IC能力を養成する」というキーワードがあり、4校に「～理解する」というキーワードがあることを明らかにした。一方、日本の大学7校のシラバスには「～理解する（知る）」というキーワードがあり、5校に「IC能力を身に付ける」というキーワードがあったという。このように、李らはシラバスで設定される達成目標の頻度に両国間で差があることを明らかにしているが、タキソノミーを用いた達成目標の特徴とレベルの差異は明らかにしていない。

タキソノミーは現在、世界中でその有用性が認められ、活用されている。例えば石井<sup>21)</sup>は、タキソノミーが授業活動を設計する指針であり、また学習活動を評価する規準として機能するとして、その有用性を認めている。さらには、アメリカのヴァンダービルト大学では、大学のHPにタキソノミーを掲載してその大学に勤務する教職員や学外関係者に広くその大学の教育活動の目指す方向性を周知している<sup>22)</sup>。

このように、タキソノミーは世界中で広く用いられるものである。そのため、タキソノミーを用いることは、異なる国における幼稚園教諭養成のシラバスの達成目標を比較するツールとして適している。オーストリアと日本という制度的に異なる幼稚園教諭養成を行っていても類似した達成目標が見出されれば、それは学校種が異なっても、さらには国や制度が異なっても、保育者を養成するという営みにおいて共通する基準となる達成目標であると捉えられるだろう。

5. 本研究の目的

以上から、本研究の目的は、オーストリアのBAfEPと日本の幼稚園教諭養成課程の科目の達成目標を、タキソノミーによって比較することで、これまで明らかにされてこなかった両者の達成目標の特徴とそのレベルの相違を明らかにすることである。なお、本研究ではタキソノミーの3領域の中から認知的領域を用いて両国間のシラバスの達成目標を比較する。その理由は、Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl<sup>23)</sup>がこの領域を最も主要な領域として位置付けて開発を進めてきたと述べていることに加えて、情緒的領域はどうしてもあいまいな点を含むと述べているためである。表2に認知的領域の6つの分類レベルの定義を示す。

なお、Bloomらは、精神運動的領域について、この領域の存在を認識しているものの、大学などの高等教育機関がこの領域に関する達成目標を設定している実



績をほとんど発見できていないことから、この領域のさらなる研究は進められなかったと述べている。

表2 認知的領域の6つの分類レベルの定義

領域	認知的領域	定義
高度思考レベル (High level thinking skills)	評価 Evaluation	与えられた目標を達成するために情報や手続きが適正かどうかを評価することに関する目標
	統合 Synthesis	それまではなかったように部分や要素をまとめあげることにに関する目標
	分析 Analysis	情報を要素や部分に分け、階層や分類体系によってそれらの関係性を明確にすることに関する目標
	応用 Application	持っている知識を特定の状況や具体的な状況に合わせて使用することに関する目標
	理解 Comprehension	補助情報や援助がない状況で伝達されている情報を理解することに関する目標
基礎思考レベル (Low level thinking skills)	知識 Knowledge	特定のものしくは普遍の概念の想起、手続きや過程の想起、パターンや構造、状況の想起に関する目標

Bloom, B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D.R. (1956) に基づいて作成

## II. 方法

### 1. 対象とした科目とシラバス

本研究では、オーストリアと日本の幼稚園教諭養成課程で開講されている、幼稚園など施設における幼児教育のカリキュラムおよび指導計画に関する科目を選択した。この科目は、BAfEPでは“Didaktik”と表記され、日本では主に「課程論」と表記される科目であった。これらの科目のシラバスには、オーストリアと日本のどちらにおいても「教育課程」「計画」という言葉が頻繁に使用されていた。このことから教授内容が類似していると判断した。

### 2. 収集したシラバス数

オーストリア国内のあるBAfEPで開講されている“Didaktik”のシラバスを入手した。BAfEPでは日本と異なり、“Didaktik”を1年生から5年生まで毎年学ぶようにカリキュラムが編成されていた。また、達成目標も日本のように全15回で到達する大きな達成目標ではなく、各回で設定されていた。

一方、日本の「課程論」のシラバスは、A大学～T大学の20大学から22科目を収集した。なお、大学数とシラバス数が不一致なのは、M大学とO大学が、教育課程または保育課程について学ぶことができる科目が2つあったためである。日本のシラバスはインターネット上に公開されているものを収集した。

## 3. シラバスの達成目標の分析手続き

(1) 達成目標のタキソノミーへの当てはめ シラバスの達成目標の文章で使用されているキーワードが、表2の認知的領域のタキソノミーのうち、どのレベルに当てはまるのかを分析した。その際、タキソノミーは「知識」や「理解」など大きな概念が示されているのみで、シラバスに記載された達成目標がどのレベルに当てはまるかを判断することが困難である。そこで本研究では、Pannell<sup>24)</sup>が提案したタキソノミーのキーワード表を用いた。これを用いて、シラバスの達成目標に記載されているキーワードが、タキソノミーのどのレベルに位置づけられるのかを判断した。この分析の手続き例を表3に示す。

例えば、表3のNo.1には「Das aktuelle Bild vom Kind beschreiben (現代の子ども像の具体を描く)」という達成目標の記載がある。ドイツ語のbeschreibenは、「描く・描き出す・叙する」という意味の言葉であるので、Pannellによる「illustrate」というキーワードに当てはめた。「illustrate」はPannellによればタキソノミーの「理解 (Comprehension)」に位置づけられるキーワードであるので、この達成目標はタキソノミーのうち、「理解 (Comprehension)」に当てはまる達成目標であると判断した。このような手続きによって収集した全てのシラバスの達成目標をタキソノミーに当てはめた。

(2) 設定された達成目標の数 各レベルでいくつの達成目標が設定されているかをカウントした。例えば、表3では基礎思考レベルの「理解」に位置づく目標が3つ、高度思考レベルの「統合」に位置づく目標が1つとなる。このような手続きで収集した全てのシラバスの達成目標をレベルごとにカウントした。

## III. 結果

### 1. “Didaktik”と「課程論」のシラバスに記載された達成目標のレベルの比較

“Didaktik”と「課程論」のシラバスに記載された達成目標のレベルごと出現数(表4)について、 $\chi^2$ 検定を行った。その結果、両シラバスに記載された達成目標のレベルごとの出現数には有意傾向の差がみられた( $\chi^2=11.02, df=5, p<.10$ )。そこで、残差分析を行ったところ、高度思考レベルの「統合 (Synthesis)」において、“Didaktik”で出現が多く、「課程論」で出現が少ないことが明らかになった( $p<.01$ )。

次に、どの学年の“Didaktik”と「課程論」の達成目標のレベルに違いがあるかを明らかにするために、両シ

ラバスの達成目標について学年ごとに $\chi^2$ 検定を行った(表5)。なお、BAfEPの5年生は4年生と合計し、日本の4年生と比較を行った。その結果、1年生では「Didaktik」と「課程論」の達成目標のレベルに有意

な差はみられなかった( $\chi^2=6.83, df=4, n.s.$ )。2年生も同様に有意な差はみられなかった( $\chi^2=6.02, df=4, n.s.$ )。3年生では有意な差が見られた( $\chi^2=13.38, df=4, p<.01$ )ため、残差分析を行ったところ、基礎思

表3

“Didaktik”のシラバスにおける「Orientierung an Werten und Normen (価値観と規範)」の回における達成目標

No.	達成目標の記載	Pannell (2017)によるキーワード	タキソノミー(認知的領域)による分類
1	Das aktuelle Bild vom Kind <u>beschreiben</u> (現代の子ども像の具体を描く)	Illustrate	理解 Comprehension
2	Rechte des Kindes <u>formulieren</u> (子どもの権利を明確にする)	Illustrate	理解 Comprehension
3	Das aktuelle Bildungsverständnis elementarer Bildungseinrichtungen <u>erklären</u> (初等教育機関の現状と責務を関連付ける)	Relate	理解 Comprehension
4	Einstellungen und Haltungen zur außerfamiliären Betreuung <u>diskutieren</u> (家族との関わり方や支援の在り方を議論する)	Discuss	統合 Synthesis

表4 “Didaktik”と「課程論」のシラバスに記載された達成目標のレベルごと出現数

基礎思考レベル (Low level thinking skills)			高度思考レベル (High level thinking skills)				出現数 合計
	知識 Knowledge	理解 Comprehension	応用 Application	分析 Analysis	統合 Synthesis	評価 Evaluation	
Didaktik	出現数 10	29	8	6	17	1	71
	調整済残差 -1.16	-0.41	-1.21	0.11	3.14**	-0.29	
課程論	出現数 21	44	18	8	7	2	100
	調整済残差 1.16	0.41	1.21	-0.11	-3.14**	0.29	

表5 “Didaktik”と「課程論」の学年ごとの達成目標のレベル出現数

基礎思考レベル (Low level thinking skills)					高度思考レベル (High level thinking skills)				
			知識 Knowledge	理解 Comprehension	応用 Application	分析 Analysis	統合 Synthesis	評価 Evaluation	出現数 合計
1 年生	Didaktik	出現数	3	9	0	1	0	0	13
		調整済残差	0.72	1.66	-1.78	-0.98	-1.23		
	課程論	出現数	1	3	2	2	1	0	9
		調整済残差	-0.72	-1.66	1.78	0.98	1.23		
2 年生	Didaktik	出現数	1	8	1	1	2	0	13
		調整済残差	-1.40	1.94	-1.21	-0.53	0.90		
	課程論	出現数	8	9	7	4	2	0	30
		調整済残差	1.40	-1.94	1.21	0.53	-0.90		
3 年生	Didaktik	出現数	3	3	2	0	4	0	12
		調整済残差	0.38	-2.16*	0.30		3.39**	-0.74	
	課程論	出現数	9	27	6	0	1	2	45
		調整済残差	-0.38	2.16*	-0.30		-3.39**	0.74	
4 及び 5 年生	Didaktik	出現数	3	9	5	4	11	1	33
		調整済残差	-1.91	0.34	-1.34	0.82	1.53	0.39	
	課程論	出現数	2	1	2	0	0	0	5
		調整済残差	1.91	-0.34	1.34	-0.82	-1.53	-0.39	

考レベルの「理解 (Comprehension)」が“Didaktik”で出現が少なく、「課程論」で出現が多かった ( $p<.05$ )。さらに、高度思考レベルの「統合 (Synthesis)」が“Didaktik”で出現が多く、「課程論」で出現が少ないことが明らかになった ( $p<.01$ )。4年生及び5年生の“Didaktik”と「課程論」については有意な差はみられなかった ( $\chi^2=7.12, df=5, n.s.$ )。

## 2. 国ごとにみた学年ごと達成目標のレベルの違い

国ごとに学年で設定される達成目標のレベルの違いがあるかどうかを検討するために、 $\chi^2$ 検定を行った。その結果、“Didaktik”においても ( $\chi^2=27.82, df=20, n.s.$ ) (図1)、「課程論」においても ( $\chi^2=20.93, df=15, n.s.$ ) (図2)，設定される達成目標のレベルに学年間の違いはみられなかった。

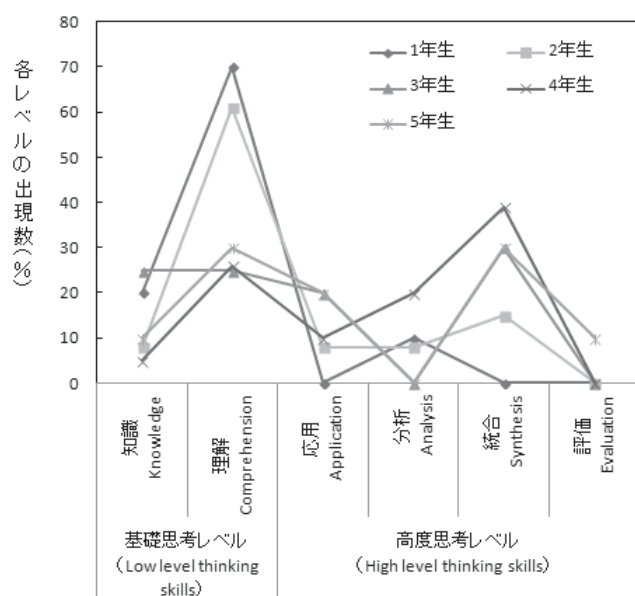


図1 “Didaktik”における学年間の達成目標のレベル

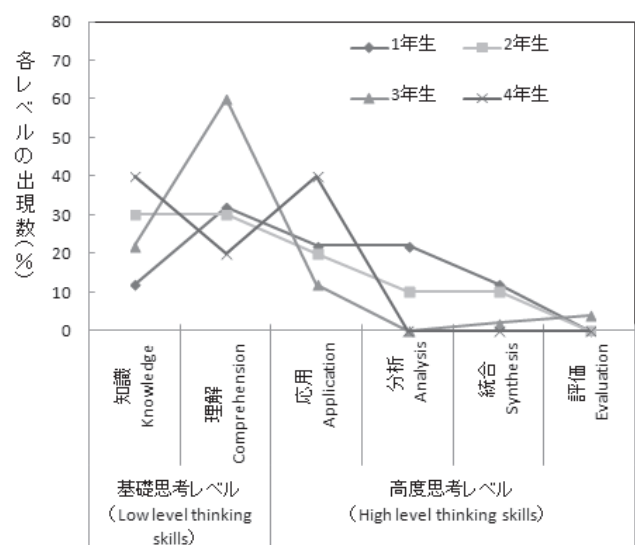


図2 「課程論」における学年間の達成目標のレベル

## IV. 考察

### 1. “Didaktik”と「課程論」の比較から見える両科目の達成目標の共通点と相違点

本研究の結果から、「課程論」と比べた場合，“Didaktik”では「課程論」よりも高度な思考レベルの達成目標が設定されていることが明らかになった。この結果から、両科目の達成目標に共通するところがあるとは言えず、両者には相違点があるといえる。この結果について学習の基礎と高度という概念を設定しているタキソノミーの理論的枠組みと、現在の保育者養成の高度化<sup>25)</sup>の点から考察すると、「課程論」の達成目標のレベルはオーストリアのように引き上げられ、高度な達成目標が盛り込まれるようにし，“Didaktik”との共通性が見い出せるように改善していくことが望ましいだろう。

では、日本においてどの学年で達成目標が高度化されるようにすることが望ましいかということについては、本研究で明らかになった3年生における達成目標の違いが参考になるだろう。本研究では，“Didaktik”と「課程論」が1年生で開設されても、2年生および4年および5年生で開設されても、両科目の達成目標に違いがなかったが、3年生でのみ“Didaktik”で「課程論」よりも高度な達成目標である「統合 (Synthesis)」が設定されていた。加えて、3年生の「課程論」は、3年生の“Didaktik”と比べると、基礎思考レベルの「理解 (Comprehension)」がより多く設定されていた。

この結果の背景には、BAfEPの“Didaktik”では、3年生がその科目の学修が最も高まる時期として設定されているという理由があるかもしれない。例えば、カリキュラムや計画についてそれまで学んできたことや、自身をもつ理念や方針、他者の考えなどすべてを全体としてまとめるというような、総括としての学修を重視しているのかもしれない。一方、日本の「課程論」では、カリキュラムや計画について、それまでの教育実習の体験を関連付けて理解したりカリキュラムの意義を理解したりするなど、より基礎的な学修に重点を置いているのかもしれない。特に、カリキュラムに関する事項は、部分指導計画を中心に学んできた学生にとっては<sup>26) 27)</sup>、新しい学修事項となる。そのため、基礎的な学修に重点を置くようになっているのかもしれない。

このように様々な理由が考えられるものの、タキソノミーの理論的枠組みからすれば、系統的に学年があがるにつれて徐々に難易度が高められていくように達成目標を設定することは妥当であろう。従って、「課

程論」では“Didaktik”と共通するように、学年が上がるとつれて達成目標が高度化するような工夫が必要であろう。

ところで、図1と図2から明らかなように、ISCED 2011のレベル3～4のオーストリアであっても、レベル5～7の日本であっても、両国ごとにみても、両科目の達成目標は学年進行とともに段階的に高度化していくわけではない。表3のように学年を限定して両国間で比較をすれば3年生の達成目標に違いがみられるが、図1と図2に示されるように国別に学年間で徐々に達成目標の難易度があがっていくかどうかを検証すると、そうではないことが示された。しかし、BAfEPでは1年生から5年生までかけて系統的に“Didaktik”を学んでいくカリキュラムになっている。そのため、日本と比べれば学年進行とともに難易度を高めることは容易であろう。そのため、オーストリアにおいても日本においても、共通して両科目の達成目標の高度化という点において改善の余地がある。

## 2. 今後の課題

以上の考察を踏まえ今後の課題を述べる。今後は、本研究で明らかになった3学年目の達成目標の違いを生じさせている背景を明らかにするために、3年生を対象とした“Didaktik”と「課程論」の実際の講義を観察し、学生がどのような学修活動を行っているのかを明らかにしたり、担当教員がなぜそのような達成目標を設定しているのかをインタビューしたりしてその理由を明らかにすることが必要であろう。それにより、学年進行とともに“Didaktik”と「課程論」の達成目標を引き上げていくことが実現可能であるかを検証する必要がある。同時に、継続的な取り組みとして、オーストリアの“Didaktik”と日本の「課程論」に加え、今後はOECD加盟国のこれらに該当する科目でも達成目標を比較したり、その背景にある学修活動の実際や担当教員の意図を比較することが必要であろう。

さらに、幼稚園教諭養成では達成目標が学年進行と共に段階的に高度化していくわけではないという課題が広く存在しているかを実証することが必要である。そのためにBAfEPの“Didaktik”と日本の「課程論」以外の幼稚園免許取得の科目でも同様に、学年進行とともに達成目標が引き上げられていないという現状が確認できるかどうかを検証することも課題である。

## V. 結論

幼児教育の質の充実が子どもの学力に影響を及ぼすという数多くの研究成果が積み重ねられており、その

ため現在は充実した幼児教育を行える幼児教育者を育てようという議論が活発である<sup>28)</sup>。また、冒頭で述べたように、幼児教育の分野では発達科学の知見や国内外の大規模調査によって、エビデンスに基づいた共通基準が明確にされつつあるが、幼稚園教諭養成教育の分野においては、いまだ研究知見によって見出されたグローバルスタンダードに基づく実践は議論の途上である<sup>29)</sup>。

幼稚園教諭養成教育が充実したものになることが幼児教育の質の充実へと繋がるのであれば、今後は、そのようなスタンダードに基づく保育者養成教育の展開が、世界の共通の課題となるだろう。そのためには、本研究で行ったように、タキシノミーという、国を越えて使用可能なツールを使用し、両国間を同じ「物差し」で比較して、共通点や相違点を見出し、養成教育の改善を目指すことは有効な手段であろう。

## VI. 謝辞

本研究の実施にあたり、Catholic University College for Education GrazのDr. Hollerer Luise, HS Prof.には、BAfEPのシラバスの取り寄せなど大変お世話になりました。ここに感謝申し上げます。

## VII. 参考文献

- <sup>1</sup> New, R.S. (2016). 21<sup>st</sup> Century Early Childhood Teacher Education: New Frames for a Shifting Landscape. In Couse, L.J. & Recchia, S.L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Teacher Education*. [kindle版]Routledge. (In “ECEE to Rescue”).
- <sup>2</sup> Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2016) 新・保育環境評価スケール3歳以上. (埋橋玲子, 訳). 法律文化社. (Harms, T, Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015) . Early Childhood Environment Rating Scale third edition. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.)
- <sup>3</sup> 埋橋玲子 (2014) イングランドにおける『保育環境評価スケール (ECERS)』の利用—研究と実践—. 同志社女子大学総合文化研究所紀, 31.112-123
- <sup>4</sup> Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers> (情報取得2018/4/1)



- <sup>5</sup> 植田みどり (2015) イギリス -教育水準向上と社会的公正を意図した就学前教育の無償化-。研究代表者 渡邊恵子. 初等中等教育の学校体系に関する研究報告書 1 諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究. [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h26/1-3\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/1-3_all.pdf) (情報取得 2018/4/1)
- <sup>6</sup> 埋橋玲子 (2015) 保育の質的評価尺度 ECERS と SSTEW の比較検討と今後の課題. 同志社女子大学総合文化研究所紀, 66.179-182
- <sup>7</sup> The FPG Child Development Institute of the University of North Carolina at Chapel Hill (2018). *Rating Scales in Translation*. <http://ers.fpg.unc.edu/rating-scales-translation> (情報取得 2018/4/1)
- <sup>8</sup> Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2016) 「保育プロセスの質」評価スケール. (秋田喜代美・淀川裕美, 訳). 明石書店. (Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015) .Assesing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds Provision. IOE Press.)
- <sup>9</sup> Siraj, I., Sylva, K. & Muttock, S. (2002) *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf> (情報取得 2018/4/1)
- <sup>10</sup> The University of Oxford and action for children (2017) . *Exploring Quality of Childcare Provision*. <http://www.seed.natcen.ac.uk/exploring-quality-of-childcare-provision.aspx> (情報取得 2018/4/1)
- <sup>11</sup> 辻 康夫 (2015) イギリスにおける社会統合政策と多文化主義: 安達智史『リベラル・ナショナリズムと多文化主義』をめぐって. 北大法学論集, 66.213-224
- <sup>12</sup> 鈴木宏昌 (2010) 国際比較研究のすすめ: 労働分野を中心として. 商学研究科紀要, 70.1-10
- <sup>13</sup> UNESCO Institute for Statistics (2012) *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (情報取得 2018/3/16)
- <sup>14</sup> OECD (2017). *Starting Strong 2017 Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Starting-Strong-2017.pdf> (情報取得 2018/3/16)
- <sup>15</sup> European Commission (2017) *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP; ISCED 3/5)*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-1\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-1_en) (情報取得 2018/3/16)
- <sup>16</sup> Arbeitsmarktservice Österreich – Bundesgeschäftsstelle Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (2015) *Kindergartenpädagogin (Elementarpädagogin) Kindergartenpädagogin, (Elementarpädagogin)*. <https://www.beruflexikon.at/pdf/pdf1920-Kindergartenpaedagoge-Kindergartenpaedagogin-Elementarpaedagoge-Elementarpaedagogin/> (情報取得 2018/3/19)
- <sup>17</sup> 田中達也 (2011) オーストリアの教員養成—総合大学と教育大学との比較を中心に—. 佛教大学教育学部学会紀要, 10.101-117
- <sup>18</sup> 梶田叡一 (2010) .教育評価 第2版補訂版. 有斐閣. 68-69
- <sup>19</sup> Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain*. David McKay Company.
- <sup>20</sup> 李明玲・牧原功 (2014) 中日両国の異文化コミュニケーション科目の比較研究—シラバスを通して—. 群馬大学国際教育・研究センター論集, 13.15-26
- <sup>21</sup> 石井英真 (2004) 改訂版タキソノミーにおける教育目標・評価論に関する一考察. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50.172-185
- <sup>22</sup> Vanderbilt University center for teaching (2018) . *Bloom's Taxonomy*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (情報取得 2018/3/19)
- <sup>23</sup> Bloom, B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longmans.
- <sup>24</sup> Pannell, S. (2017). *Bloom's Taxonomy Teacher Planning Kit*. <https://www.cebm.net/tebm-presentations/> (情報取得 2018/3/20)
- <sup>25</sup> OECD, 前掲.
- <sup>26</sup> 小山朝子 (2015) .部分実習とは何だろう. 小櫃智子・田中君枝・小山朝子・遠藤順子 (編). 実習日誌・実習指導案パーフェクトガイド. わかば社 76-77
- <sup>27</sup> 松寄洋子 (2017) .指導実習のポイント. 無藤隆 (監修) 鈴木佐喜子・中山正雄・師岡 章 (編) .よ



くわかるNEW保育・教育実習テキスト改訂第3版. 診断と治療社.135-158

<sup>28</sup>Couse, L.J. & Recchia, S.L. (2016). Introduction. In

Couse, L.J. & Recchia, S.L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Teacher Education*. [kindle版] Routledge.

<sup>29</sup>同上.